

Meyer-Drawe, Käte

"Projekt der Moderne" oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 93-103. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)*



Quellenangabe/ Reference:

Meyer-Drawe, Käte: "Projekt der Moderne" oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 93-103 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223320 - DOI: 10.25656/01:22332*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223320>

<https://doi.org/10.25656/01:22332>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise : vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
RITA SÜSSMUTH	17
CHRISTINE BERGMANN	24
KLAUS DIETZ	26

II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe?	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart	113

HEINZ-ELMAR TENORTH	
Laute Klage, Stiller Sieg.	
Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne	129
EGON SCHÜTZ	
Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition	141

III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposium 1. Revision der Moderne?	
Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen	153
HELMUT PEUKERT	
Vorbemerkung	153
VOLKER GERHARDT	
Individualität und Moderne.	
Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart	154
MARIETTA HELLEMANS	
In permanenter Tragik existieren	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER	
Intentionalität und Unentscheidbarkeit.	
Der Andere als Problem der Moderne	163
JÖRG RUHLOFF	
Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik	167
Symposium 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie	175
DIETER LENZEN	
Warum pädagogische Historiographietheorie?	175
KLAUS MOLLENHAUER	
Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte?	178
ALFRED LANGEWAND	
Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts	181
PETER DREWEK	
Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert	182
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit	185

DIRK RUSTEMEYER	
Identität als faktische Fiktion?	187
ANNETTE STROSS	
Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels	188
GERHARD DE HAAN	
Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL	
Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER	
Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP	
Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Vorwort	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID	
Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik	245
ROTRAUT HOEPEL	
Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA	
Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern	252
MARGRIT BRÜCKNER	
Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit	254
ELISABETH DE SOTELO	
Feministische Sozialpädagogik	257
THOMAS RAUSCHENBACH	
Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels	261

GISELA JAKOB	
Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse	267
URSULA RABE-KLEBERG	
Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis!	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung	
273	
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Einleitung	273
KARL NEUMANN	
Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien	278
URSULA NISSEN	
Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder?	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen .	
293	
MONIKA A. VERNOOIJ	
Eröffnung und Einführung	293
JAKOB MUTH	
Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR	
Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung	297
JÖRG RAMSEGER	
Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik	301
ANDREAS MÖCKEL	
Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?	304

URS HAEBERLIN	
Integration zwischen Ängsten und Hoffnung	307
ALFRED SANDER	
Selektion bei Integration?	
Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren	311
CHRISTA HÄNDLE	
Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands?	314
RAINER LERSCH	
„Integration ohne Grenzen“	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	319
JOACHIM DIKAU	
Vorbemerkung	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA	
Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	320
PETER FAULSTICH	
„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie	326
INGRID LISOP	
Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien	329
WILTRUD GIESEKE	
Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER	
Bericht über das Symposium	343
CHRISTEL ADICK	
Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung	345
KARL-HEINZ FLECHSIG	
Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE	
Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR	361

Symposium 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID	
Vorwort	367
ULRICH HERRMANN	
„Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds	369
REINHART WOLFF	
Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds	373
GÜNTHER SANDER	
Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR	377
REINHARD FATKE	
Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik	380
VOLKER SCHMID	
„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld	385
BURKHARD MÜLLER	
War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?	388
REINHARD HÖRSTER	
Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger.	392

IV. Podium

DIETER LENZEN

Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“	401
--	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	415
---	-----

„Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus

Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative

„Unmenschlichkeit ist an keine Epoche gebunden und an keine geschichtliche Größe, sondern eine mit dem Menschen gegebene Möglichkeit, sich und seinesgleichen zu negieren.“ (PLESSNER)

„Wenn ich mir einen Rest Utopie bewahrt habe, dann ist es allein die Vorstellung, daß Demokratie – und der offene Streit um ihre besten Formen – den Gordischen Knoten der schier unlösbaren Probleme zerhauen kann.“ (HABERMAS)

I.

Das Thema „Projekt der Moderne‘ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative“ versteht sich nicht von selbst¹. Mit dem Stichwort „Projekt der Moderne“ soll in durchaus absichtsvoller Anspielung auf HABERMAS eine Position markiert werden, die die Hoffnung nicht aufgibt, verständigungsorientierte Vernunftpotentiale in unseren geschichtlichen und alltäglichen Praktiken anzutreffen, an die die Humanisierung gesellschaftlicher Verhältnisse anknüpfen kann. Mit dem Schlagwort „Antihumanismus“ fasse ich solche Zweifel zusammen, die wie viele zeitgenössische französische Philosophen davon ausgehen, daß diese Hoffnungen bodenlos sind, und zwar deshalb, weil aus einer wie auch immer gewonnenen Bestimmung des Menschen keine normativ gehaltvolle Aussage im Hinblick auf eine menschenwürdige Existenz zu gewinnen sei.

Im folgenden wird es nicht darum gehen, zunächst Anliegen des „Projekts der Moderne“ und dann Traditionen des Antihumanismus zu rekonstruieren und schließlich aufzuweisen, daß sie sich nicht als Alternativen im Hinblick auf ein und dasselbe Problem arrangieren lassen. Vielmehr richtet sich die Aufmerksamkeit auf ein Problem, das sich hinter dieser polemisch verzerrenden Alternative verbirgt und das sich grundsätzlich als Konflikt zwischen einer an Handlungsorientierungen interessierten Gesellschaftstheorie und einer philosophischen Kritik leitender Selbstbeschreibungen des Menschen charakterisieren läßt. Dieses Vorhaben erfordert eine weite Perspektive mit all den ihr eigentümlichen Schwierigkeiten, die nicht zuletzt darin gründen, daß Differenzierungen reflektiert, aber auch aus Unwissenheit vernachlässigt werden. Der Gewinn ist vielleicht darin zu suchen, daß ein komplexer Streit um die Ambivalenzen der Moderne Konturen gewinnt, die grundsätzliche Unterschiede markieren, die in keiner Synthese zu versöhnen und die gerade deshalb fruchtbar aufeinander zu beziehen sind.

Das in dieser Hinsicht zentrale Problem könnte in einer ersten Annäherung folgendermaßen formuliert werden: Entgegen der ethischen Aura, die ein humanistisches Bekenntnis stets umgeben hat und die jedem, der Zweifel an humanistischen Auffassungen hatte, ein schlechtes Gewissen vermittelte, führt eine nähere Befassung mit dem jeweils zugrundeliegenden Menschenbild zu der Einschätzung, daß es sich hier um eine Normsuggestion handelt, weil aus der *conditio humana* kein Weg zu einer menschengerechten Orientierung mitmenschlicher Praxis führt. Wenn die folgenden Überlegungen diese Richtung einschla-

gen, müssen sie damit rechnen, von vornherein mit einem bestimmten Verdacht konfrontiert zu werden, den LYOTARD einmal so formuliert hat: „Man hält die Fragen, was ein Wert ist, was *sicher* ist, was ein *Mensch* ist, für gefährlich und erledigt sie ganz schnell. Sie bahnen, so sagt man, dem ‚alles ist erlaubt‘, ‚alles ist möglich‘, ‚nichts hat Wert‘ den Weg. Seht doch, so wird hinzugefügt, was denen geschieht, die diese Grenze überschreiten. Nietzsche als Gewährsmann der faschistischen Mythologie, Heidegger als Nazi, ich schenke mir den Rest ...“ (LYOTARD 1989, S. 11). Auch HEIDEGGER ahnte den Protest gegen seine Kritik des Humanismus. Er stellte fest: „Weil gegen den ‚Humanismus‘ gesprochen wird, befürchtet man eine Verteidigung des In-humanen und eine Verherrlichung der barbarischen Brutalität. Denn was ist ‚logischer‘ als dies, daß dem, der den Humanismus verneint, nur die Bejahung der Unmenschlichkeit bleibt?“ (HEIDEGGER 1954, S. 95).

Mit dieser moralischen Sorge muß gerade auf dem Feld des Pädagogischen in potenziierter Gestalt gerechnet werden. Hier könnte die Brisanz des folgenden Versuchs liegen. Es wird zu zeigen sein, daß sich die Frage nach den wesentlichen Bestimmungen des Menschen gegen eine Bodenlosigkeit öffnet, die nur um den Preis einer fragwürdigen Verkenning allzu leicht überspielt werden kann. Eine vorbildlose Moderne bleibt im Hinblick auf ihre normativen Begründungen in dieser Perspektive haltlos. Diese Vermutung muß noch präzisiert werden.

In der humanistischen Tradition wurde ab einem bestimmten Zeitpunkt, zu dem sich auch der pädagogische Diskurs der Moderne formierte, ein ganzheitliches Menschenbild vertreten, das widerspruchsfrei die Sinnenhaftigkeit des Menschen mit einer Vernünftigkeit verband. Verlockend, aber aussichtslos wäre der Versuch, in der Tradition des Humanismus ein reduziertes Menschenbild dingfest zu machen und daraus abzuleiten, daß einen – wie ANDERSCH das einmal formuliert hat (ANDERSCH 1982, S. 136) – die Frage, ob der Humanismus denn vor gar nichts schütze, in Verzweiflung stürzen kann. Vielmehr kann sich der Verdacht richten gegen eine humanistische Halbherzigkeit, die zwar die dialektische Vermittlung von Naturhaftigkeit und Vernünftigkeit des Menschen behauptet, die aber dann doch die exklusiven Ansprüche des Menschen als Vernunftwesen vertritt. Seine Animalität, die in der pädagogischen Theorie mitunter verächtlich Bestialität, zuweilen anerkennend Sinnlichkeit genannt wurde, wird dabei in Kauf genommen, ohne ihr eine relevante Rolle in bezug auf unsere Existenz zuzubilligen, die darin besteht, daß sie eine ständige interne Bedrohung jeder Versöhnung bleibt. Die widerspruchsfreie Versöhnung einer konflikthaften Struktur menschlicher Existenz ist inhuman in dem Sinne, daß sie den Menschen so auffaßt, wie er sich sehnsüchtig imaginiert – wie HERDER offen bekundet: „ein humanistischer Gott der Erde“ (vgl. HERDER 1775/1967, S. 295 und HERDER 1769/1967, S. 64) –, und nicht so, wie er sich angesichts seiner beschränkten Existenz versteht, als eine – um mit PLESSNER zu sprechen – „permanent verratene Eigentlichkeit“ (PLESSNER 1967/1983, S. 321).

In den folgenden Ausführungen wird dieser Konflikt zwischen dem absoluten Selbstbegründungsanspruch modernen Denkens und der Bodenlosigkeit jeder uneingeschränkten Selbstbegründung den roten Faden bilden. Die damit einhergehende Verabschiedung von der Unantastbarkeit leitender Menschenbilder wirkt dabei im Verteidigungsraum der Intellektuellen besonders beunruhigend (vgl. ESSBACH 1991, S. 76). Das philosophische Denken hat kaum die Ruhe auszusprechen und wird rasch mit der Nötigung zu einer moralisch vertretbaren Politik konfrontiert. Von dieser Nötigung werde ich absehen, aber auf die ihr zugrundeliegende Not zum Schluß zu sprechen kommen. Vielleicht kommen wir mit Hilfe der folgenden Überlegungen an den Kern der Beunruhigung, der die Moderne in

Bewegung hält, der pädagogische Theorien in unvermeidlicher Unbestimmtheit beläßt und der uns mit einer gefährlichen Unfähigkeit konfrontiert, von der uns auch noch so überzeugende Versöhnungsformeln nicht entlasten. Dabei gehe ich davon aus, daß diese Einsicht in vielen Erfahrungen ihre Bestätigung findet, nicht zuletzt in der Sorge, daß wir uns zwar nahezu perfekt als Manipulator und manipulandum verwirklicht haben, als die wir uns in der wissenschaftlichen Tradition der Neuzeit schon immer dachten (vgl. MERLEAU-PONTY 1984, S. 13f.), daß wir aber kaum äquivalente Möglichkeiten haben, die Frage zu beantworten, ob wir das, was wir tun können, auch tun sollen. Es reicht nicht aus, unsere instrumentelle Vernunft zu verdächtigen und in einer höheren Vernunft, welcher Art auch immer, aufzuheben. Wir sind konfrontiert mit unserer mehrdeutigen Existenz, zu der auch unsere Instrumentalität gehört, ohne allein ausschlaggebend zu sein.

Eine stark zugespitzte Rückblende in bezug auf eine bestimmte Entwicklung des vieldeutigen und traditionsreichen humanistischen Denkens, wie sie vor allem für die pädagogische Reflexion maßgeblich wurde, soll im nächsten Schritt behilflich sein, die Entstehung des Konflikts zwischen der Kritik des Humanismus und den Optionen der Moderne verständlich zu machen. Im letzten Abschnitt wird dann der Versuch unternommen, mit Blick auf Grundlinien des „Projekts der Moderne“ diesen Konflikt als solchen zu verteidigen, um ihn nicht in zugestandenermaßen attraktiven Versöhnungsverfahren untergehen zu lassen.

II.

Der Begriff Humanismus suggeriert zumindest zweierlei: Zum einen vermittelt er ein Gefühl der Vertrautheit, die darin besteht, daß man meint, die Frage nach dem Menschen sei so alt wie sein eigenes Vorkommen. Zum anderen überträgt sich der Eindruck, daß mit diesem Begriff etwas Positives, Menschendienliches gemeint ist, so daß der Gegenbegriff Antihumanismus, ehe noch die mit ihm gemeinte Sache in den Blick rückt, als Stigma fungiert, die den Kritiker aus dem Gespräch um eine menschenwürdige Moderne ausschließt. Beide Suggestionen haben ihr Richtiges und Falsches. In gewisser Weise ging es dem Menschen wohl in jeder Zeit um sich selbst. Allerdings ist dieses Selbst ihm nicht in jeder Epoche in gleicher Weise zum Problem geworden. Das Stichwort „Humanismus“ taucht spät auf, und zwar in einer Zeit, als sich der Mensch, nachdem die Selbstgenügsamkeit der Vernunft philosophisch ausgewiesen war, in einer neuen Weise problematisiert, die unter anderem dadurch zu kennzeichnen ist, daß er sich in einer neuen Konfliktsituation mit seiner Sinnlichkeit vorfindet. Die Entwicklung der Anthropologie ist hierfür nur ein Indiz. Diese Zäsur mache ich mir zunutze, um mit dem Reichtum humanistischer Traditionen umgehen zu können.

FRIEDRICH IMMANUEL NIETHAMMER prägte den Neologismus „Humanismus“ 1808 traditionsbildend für den pädagogischen Diskurs (NIETHAMMER 1808). Er war mit der Reform des bayerischen Schulwesens betraut und suchte nach Möglichkeiten, seine Kritik am nach ihm so bezeichneten Philanthropinismus prägnant zu formulieren. Allerdings spiegelt seine Streitschrift, über deren Bedeutsamkeit man uneinig sein kann (vgl. EULER 1989), nicht nur konkrete reformpolitische Anliegen wider, sondern auch und vor allem den Streit um die theoretischen Grundlagen pädagogischen Denkens, das mit dem Konflikt zwischen dem Selbstverständnis des Menschen als Menschen und als Bürger angesichts der sich industriell formierenden bürgerlichen Gesellschaft zu kämpfen hatte.

Der Ausdruck Philanthropinismus verweist auf die Dessauer Musteranstalt, in der nach den aufklärerischen Vorstellungen BASEDOWS erzogen wurde. Mit den Begriffen Philanthropinismus und Humanismus schematisiert NIETHAMMER zwei Auffassungsweisen zeitgenössischer Pädagogik (vgl. LUHMANN 1981, S. 127ff.), die schon sehr differenziert und kontrovers diskutiert wurden, wie die vielfach verschmähte Schrift von ERNST AUGUST EVERS „Über die Schulbildung zur Bestialität“ (1807) zeigt, in der dieser gegen die Erziehung zur bloßen „Geschäftsbrauchbarkeit“ polemisiert, die lediglich als Vorbereitung auf die zukünftigen Berufsangelegenheiten diene, so daß der „Funke der Wissenschaft“ „unter der Asche gemeiner Nützlichkeit erstickt werde“. NIETHAMMER bezieht sich auf diese Polemik, der er viele Anregungen verdankt. Nicht zuletzt diese Bezugnahme trägt ihm den späteren Tadel durch PAULSEN, dem Erfinder des Ausdruck „Neuhumanismus“, ein, sich mit der „erstaunlichen Unbefangenheit, wie sie Parteigängern eigen zu sein pflegt“, einer Simplifizierung schuldig gemacht zu haben, nämlich den Gegensatz zwischen unterschiedlichen Bildungsauffassungen als einen zwischen einem guten und einem bösen Prinzip zu stilisiert zu haben (vgl. PAULSEN 1921, S. 232). Dabei hebt das erste die Vernünftigkeit des Menschen und das zweite seine Animalität hervor. Beeinflußt durch die Position SCHILLERS, anerkannt durch den etwas jüngeren HEGEL, vermeidet NIETHAMMER den Fehler, eine der beiden Richtungen allzu rasch einseitig zu bevorzugen. Vielmehr denkt er insofern dialektisch, als er den Philanthropinismus als notwendige Vorstufe eines reifen Humanismus betrachtet. Schon die zeitgenössische Rezension SCHELLINGS (1808) würdigte die „dialektische Natur der Untersuchung“ (SCHELLING 1808/1959, S. 457), kritisierte aber gleichzeitig die Halbherzigkeit dieser Dialektik, die schließlich doch die animalische und die geistige Seite der menschlichen Existenz als Gegensatz beibehalte, anstatt ihre vorgängige Vermitteltheit zu bedenken.

„Der *Philanthropinismus* nimmt gegen den *Humanismus* die Nothwendigkeit in Schutz, in der Bildung des Lehrlings seine Beziehung zur objectiven Welt zu berücksichtigen; und hat darinn – von dem wissenschaftlichen Gesichtspunkt aus beurtheilt, vollkommen recht. (...) Ist der Mensch nicht bloß Geist, und kann er als bloßer Geist nicht handeln, sondern muß sogar seine Aufgabe sich nach seiner Beziehung auf die objective Welt erst bestimmen, so muß er auch, wenn er nicht für diese Welt verbildet und in der Erfüllung seiner Bestimmung in derselben behindert werden soll, für diese Welt geübt werden. (...) Der *Humanismus* dagegen nimmt gegen den *Philanthropinismus* die Selbständigkeit von der geistigen Natur des Menschen und ihre Unabhängigkeit von der materiellen Welt in Schutz, und behauptet damit etwas ganz Wahres. Ist der Geist des Menschen nicht bloß sinnliches Bewußtseyn, nicht bloß das Räderwerk, das die thierische Maschine in Bewegung und Leben erhält, sondern vielmehr geistiges Bewußtseyn, Kraft und Bewußtseyn eines rein geistigen Lebens, so muß auch dieses höhere Daseyn und Bewußtseyn im Menschen zur lebendigen Erkenntniß gebracht und in dem Lehrling ausgebildet werden.“ (NIETHAMMER 1808/1968, S. 71f.)

Mit diesen Differenzierungen markiert NIETHAMMER eine Spaltung im Bildungsbegriff, mit der wir bis heute zu kämpfen haben: Allgemeinbildung wird geknüpft an den Verdacht gegen das Nützliche. Berufsbildung hat sich diesem Argwohn gegenüber zu verteidigen. Diese Gewichtung übernimmt, ohne sich dessen explizit zu vergewissern, eine Nobilitätsattitüde, die der Tradition entstammt und die dem Bildungsbegriff einen internen Konflikt von aristokratischem Habitus und emanzipatorischem Programm vererbt. Dieser Konflikt zeigt sich nicht zuletzt in der Spannung von universaler Menschlichkeit und elitärer Besonderheit. Ganz bestimmte Entwicklungen mußten vorausgehen, damit unter dem

Stichwort Humanismus der Mensch eine anthropozentrische Wendung vollziehen konnte, die den Streit um die Gewichtung seiner sinnlichen und geistigen Existenz mit hervortrieb. Auf dem theologischen Feld dominierte bis ins 18. Jahrhundert hinein die Auffassung, daß der Mensch ein unvollkommenes Gottesgeschöpf sei. Erst im 18. Jahrhundert tritt ein Diskurs in den Vordergrund, der das spezifisch Menschliche in seiner autonomen Subjektivität erblickt, was eine Verknüpfung von einer bestimmten humanistischen Tradition mit den Selbstausslegungen der Moderne ermöglichte. Bis dahin bleibt der Dualismus von Divinitas und Humanitas maßgeblich, selbst wenn die Justierung auf den Menschen ihre ersten deutlichen Ausprägungen in der Renaissance erhält. In dieser Entgegensetzung wird die Hinfälligkeit des Menschen gegenüber der göttlichen Vollkommenheit fixiert. Das führt dazu, daß Humanitas mit einer in bestimmtem Sinne verachteten Leiblichkeit und Fleischlichkeit des Menschen gleichgesetzt wird. „Als ein christlicher Begriff beschreibt ‚Humanitas‘ stilisierend das ganze sündenverfallende Menschengeschlecht“ (BÖDEKER 1982, S. 1067). In der Renaissance verliert der schroffe Gegensatz von Divinitas und Humanitas zwar seine Maßgeblichkeit zugunsten einer „polyphone(n) Welt- und Menschlichkeitsinterpretation“ (RUHLOFF 1989, S. 12), der aber trotz des sich ausbildenden anthropozentrischen Tenors eine hierarchische Seinsordnung eingeschrieben bleibt, die von der Gottebenbildlichkeit des Menschen bis hinunter zu seiner Wildheit als Natur reicht. PICO DELLA MIRANDOLA charakterisiert dieses Seinsschema durch die Dreiheit von Feritas, Humanitas, Divinitas. Die Zentrierung auf den Menschen führt dabei dazu, daß innerhalb dieser hierarchischen Spannung von der Wildheit hin zur Gottebenbildlichkeit die Kultivierung, die Bildung des Menschen eine besondere Bedeutung gewinnt. Nicht länger versteht sich der Mensch lediglich von seiner im Hinblick auf göttliche Vollkommenheit mangelhaften Existenz her, sondern er sieht Möglichkeiten, sich durch seine eigene Einflußnahme der Gottebenbildlichkeit immer mehr anzunähern. Langsam entsteht eine Bürgerkultur, die sich durch den altsprachlich orientierten Intellektualismus von den sogenannten Ungebildeten distanziert und das ehemals dem Adel vorbehaltene Selbstbewußtsein übernimmt, an der Spitze der Gesellschaft zu stehen. Kultivierte Geselligkeit und ästhetische Bildung kennzeichnen humanitas als Tugendideal mit der Gefahr einer Bedeutungsverengung des traditionellen Humanismus im Hinblick auf bloß standesgemäßes, gesellschaftlich untadeliges Verhalten, die auch heute noch als Signatur von Bildung wirksam ist.

Die in der Aufklärung sich durchsetzende Distanzierung von traditionellen religiösen Orientierungssystemen, die zunehmende Befassung mit fremden Völkern, die nicht mehr nur als Barbaren und Heiden im Hinblick auf potentielle Zivilisierung oder Bekehrung begutachtet wurden, ermöglichte die Veränderung des Begriffs *humanitas* im Hinblick auf eine naturrechtlich dimensionierte allgemeine Beziehung des Wesenhaften des Menschen. Maßgeblich wurde die aufklärerisch emanzipatorische Selbstauffassung des Bürgers, vor allem im Hinblick auf Fleiß, Wissen und Menschlichkeit.

Die Humanitätsauffassung löst sich in der Frühaufklärung immer weiter vom Schema: Bestialität – Menschheit – Gottheit, und orientiert sich hin zu einer allgemeinen menschlichen Disposition im Hinblick auf vernünftige Selbstbestimmung und -verwirklichung, die allerdings immer noch als gottgegeben fundiert betrachtet wurde. „Im Wirkungszusammenhang der Bedingungen und Kräfte, die im 17./18. Jahrhundert in Europa die ‚Moderne‘ heraufführen, wird ‚Menschheit‘ im christlichen Traditionsverständnis von Grund auf erschüttert, mochte die Begriffsüberlieferung noch lange nachwirken oder dem modernen Denken angepaßt bzw. entgegengesetzt werden.“ (BÖDEKER 1982, S. 1079) Damit ver-

schiebt sich der Menschheitsbegriff in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hin zur Auffassung des Menschen, der sich selbst als solcher konstituiert. Selbständigkeit, Besitzautonomie, Selbstbestimmung als bürgerliche Ideale verkörpern die nunmehr emanzipatorische Funktion des Menschheitsbegriffs und verdichten sich zu einer neuen Linie des Humanismus, die in engem Zusammenhang steht mit der Problematik autonomer Subjektivität. Autonomie als Selbstbestimmung wird gegen jede Art von Fremdbestimmung abgegrenzt – sei diese naturgesetzlich-wissenschaftlicher, utilitaristischer oder theologischer Art.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung gewinnt die Mangelhaftigkeit des Menschen eine neue positive Bedeutung im Sinne einer konstitutionellen Offenheit und damit Geschichtlichkeit. Die beunruhigende Dimension dieser Kontingenzerfahrung entfaltet aber gleichzeitig ihre Kraft, und zwar als Orientierungseinbuße und Anspruch an die Moderne, ohne externe Vorbilder auszukommen. Die Vollendung der Menschennatur ist nun als Ziel möglich und nicht mehr im Vergleich zur göttlichen Vollkommenheit bloß aussichtslos. Die Abkehr von der religiösen Fremdbestimmung führt dazu, daß Menschlichkeit und Bildung von nun an in engem Zusammenhang gedacht werden können. Bürgerliche Subjektivität emanzipiert sich nicht nur von der Fixierung durch die Geburt, sondern auch von der Determinierung durch eine theologische Ordnung. Herrschaft in jedem Sinn wird zumindest dem Programm nach kontrolliert durch das rationale Reflexionspotential des Menschen. Hier gründet die spezifische Verflechtung von Moderne und Humanismus. Jede Ordnung, die sich der freiheitlichen Mitbestimmung des Menschen entzieht, sei dies die bloß kausal gesetzliche Naturwissenschaft oder die ständische oder schließlich die maschinelle Ordnung, verfällt der Kritik.

Die Bedenken gegenüber dem aufgeklärten Absolutismus und dem obrigkeitlichen Staatsdenken nehmen zu. Gleichzeitig werden die mit der Französischen Revolution verbundenen Hoffnungen aufgrund der sich anschließenden Schreckensherrschaft enttäuscht. Dies ist der Hintergrund, der die Grenzen utilitaristischer Staatspädagogik hervortreten läßt und die Stärken des klassisch-idealistischen Bildungskonzepts unterstreicht. Die Enge eines durch Wissen belehrten Fleißes, der sich auf bloße Nützlichkeit richtet, wird spürbar, und der politisch motivierte Rückgriff auf ältere Traditionen, insbesondere auf die griechische Antike, legt sich nahe. Im pädagogischen Diskurs führte das dazu, daß man die aufklärerischen Konzeptionen kritisierte als auf die Bestialität des Menschen eingeschworen und die freie Bildung dagegen hielt, die sich keinem Zweck unterwerfe und funktionslos der reinen Menschenbildung mit universalem Anspruch dienen könne. In diesen Zusammenhang gehören EVERS' Polemik und NIETHAMMERS Streitschrift.

Als Religionskritik trägt eine bestimmte Tradition des Humanismus atheistische Spuren. Allerdings fungiert der Begriff des Humanismus dennoch häufig als Theologumenon, weil er eine säkularisierte Gestalt der Gottesebenbildlichkeit des Menschen nahelegt, wie sie in HERDERS Emphase, daß der Mensch als humanisierter Gott der Erde zu betrachten sei, deutlich wird.

Die Säkularisierungsbewegungen, auf die NIETHAMMERS Streitschrift zum Humanismus bereits bauen konnte, hatten eine deutliche Befreiung von religiöser Orthodoxie erbracht. Der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft entsprach ein ständekritisches Selbstbewußtsein, an dem die neuhumanistische Bildung maßgeblich mitarbeitete. Erst in der schrittweisen Distanzierung von einem gottgewollten Schicksal kann sich die Möglichkeit der vernunftgemäßen Selbstbestimmung des Menschen zeigen. Aber noch in der spezifischen Bevorzugung einer *autonomen* Subjektivität und einer *reinen* Vernunft wie-

derholt sich auf gewisse Weise ein religiöses Vorbild. Menschenmögliche Vernunft ist nicht rein von Sinnlichkeit. Die emphatische Überhöhung verurteilt zur Verfehlung, weil im „abhanden gekommenen Menschen“ (HEYDORN) immer noch die *imago dei* erblickt wird. Wenn NIETHAMMER in seiner erwähnten Streitschrift zwar die Berechtigung der zwei Naturen des Menschen, seine Animalität und Geistigkeit anerkennt, dann aber doch rasch eine hierarchische Spannung von niederer und höherer Natur etabliert, die dazu berechtigt, die niedere im Bildungskonzept alsbald zu vergessen, dann manifestiert sich ein nicht humanes Menschenbild. Das Subjekt bleibt den Herausforderungen seiner „animalen Existenz“ ausgeliefert, denen es sich aber nicht stellen kann, wenn es zur bloß geistigen Existenz sublimiert wird. Gerade der versöhnliche, menschenfreundliche Charakter des Bildungsbegriffs kann sich in dieser Sicht als zynische Einstellung entpuppen, weil er sich der grundsätzlichen Bodenlosigkeit der menschlichen Existenz nicht stellt.

„An sich von Recht und Unrecht reden“ – so NIETZSCHE – „entbehrt allen Sinns, *an sich* kann natürlich ein Verletzen, Vergewaltigen, Ausbeuten, Vernichten nichts ‚Unrechtes‘ sein, insofern das Leben *essentiell*, nämlich in seinen Grundfunktionen verletzend, vergewaltigend, ausbeutend, vernichtend fungiert und gar nicht gedacht werden kann ohne diesen Charakter.“ (NIETZSCHE 1887/1988, S. 312) „Was gross ist am Menschen, das ist, dass er eine Brücke und kein Zweck ist: was geliebt werden kann am Menschen, das ist, dass er ein *Übergang* und ein *Untergang* ist.“ (NIETZSCHE 1883/1988, S. 16f.)

III.

„Der moderne Mensch ist ein Tier, in dessen Politik sein Leben als Lebewesen auf dem Spiel steht“ (FOUCAULT 1983, S. 171), diesen leisen Satz findet man in den umfangreichen Studien FOUCAULTs. Er hat nichts von den lauten Verkündigungen einer Endzeitstimmung, und dennoch trifft er ins Zentrum der Problematik. Das Problem des überlieferten Humanismus und damit auch der unterschiedlichen Apologien von Bildung liegt in einer spezifischen Verengung menschlicher Existenz. Diese Reduktion kann unterschiedliche Gestalten annehmen. Eine davon charakterisiert FOUCAULT als „abstrakten Humanismus“, einen Humanismus des Herzens, der die „kalte, wissenschaftliche Rationalität“ ablehnt und damit den konkreten Menschen verfehlt (vgl. FOUCAULT 1966, S. 210f.). Eine andere Reduktion ist viel unverdächtiger und versteckter. Sie besteht darin, daß der Mensch über die Feier seiner Vernünftigkeit seine Lebewesenhaftigkeit, die er zwar billigend in Kauf nimmt, schließlich aber vergißt. Je mehr der Mensch seine Animalität verleugnet, umso ohnmächtiger wird er ihren Ansprüchen gegenüber. Als leibliche Wesen haben wir nicht die Wahl zwischen Heteronomie und Autonomie, zwischen Unschuld und Gewalt. MERLEAU-PONTY, der in den 50er Jahren optimistisch genug war, an einen neuen Humanismus, der nicht mehr mit göttlichen Privilegien haderte, zu glauben, konstatiert: „Die Gewalt ist unser Los, dadurch daß wir inkarniert sind. [...] Es ist das Gesetz der menschlichen Aktion, über die Gegenwart hinwegzuschreiten in Richtung auf die Zukunft, und über das Ich in Richtung auf den Anderen. [...]. Wenn man jegliche Gewalt verdammt, stellt man sich außerhalb des Bereichs von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, man verflucht die Welt und die Menschheit – ein heuchlerischer Fluch, denn der ihn ausspricht, hat, da er schon gelebt, auch schon die Spielregel akzeptiert“ (MERLEAU-PONTY 1966, S. 153f.).

Nimmt man einmal diese Perspektive ein, dann ist es fraglich, warum die Zweckfreiheit um jeden Preis besser sein muß als die Orientierung an der Nützlichkeit, warum die Machtverneinung in jedem Fall als ethisch wertvoller zu betrachten ist. „Wie aber“, fragt

Plessner in seiner Kritik am sozialen Radikalismus, „wenn das psychische Leben die vielleicht widervernünftigen, doch von der Natur erzwungenen Formen des sozialen Verhaltens (die nicht eher zu überwinden sind, als bis die Natur selbst überwunden ist) von sich aus gutheißen und veredeln kann, weil es sie braucht? Wie dann, wenn die Psyche Gewaltmittel als Schutzmittel der Distanz und Verhaltenheit, Vornehmheit und Künstlichkeit zu ihrer Entwicklung braucht, weil sie durch allzu große Nähe, durch restlose Aufrichtigkeit und Unverhülltheit leidet und Schaden nimmt? Wie, wenn die Seele des Menschen als das absolut Mehrdeutige, das undurchsichtig, verborgen, geschont also, selbst wenn es eindeutig bestimmbar wäre, mehrdeutig bleiben soll, damit es seine schöpferische Kraft im Geiste behält, die Gewalt in irgendeinem Sinne bejaht? Dann müßte der Mensch um des Höheren willen in ihm die Systeme der Öffentlichkeit, von den einfachsten Höflichkeitsformen zwischen Person und Person bis zu den großen Künstlichkeiten des Staates dieser neuen Möglichkeit zuliebe auf die Utopie der Gewaltlosigkeit verzichten und mit der Welt des Kampfes, eines freilich in den Mitteln kultivierbaren Kampfes, der nicht ums Dasein, sondern ums Sosein ausgefochten werden soll, einen Frieden machen.“ (PLESSNER 1924/1981, S. 132f.)

Angesichts der Möglichkeit des leiblich existierenden Menschen, „sich und seinesgleichen zu negieren“ (PLESSNER 1967/1983, S. 334), hat die Position des Projekts der Moderne im Sinne von HABERMAS, die sich nicht verstricken lassen möchte in philosophische Aporien, etwas Tröstliches, das allerdings nicht ohne Irreführungen zu gewinnen ist.

HABERMAS nimmt die philosophischen Kritiken der Moderne vor allem als einen Prozeß der „Selbstdementierung der Vernunft“ wahr (vgl. HABERMAS 1985b, S. 177) und greift damit auf ein Konkubinat von Aufklärung und Moderne zurück. Diese überpointierte Charakterisierung, die der Vernunftkritik sowohl der frühen Kritischen Theorie als auch bestimmten französischen Philosophien gilt, hat den Charakter der Abwehr, die durch die Fragilität einer auf sich selbst angewiesenen Moderne motiviert ist. Seine Sorge gilt dem Verlust an „ethischen Visionen“, wie sie trotz der nicht zu bestreitenden Probleme und Nachteile moderner Rationalisierungsprozesse im Vollzug ihrer geschichtlichen Durchsetzung auszumachen sind. Seine Verteidigung der Vernunftpotentiale charakterisiert HABERMAS selbst als einen Schritt zurück hinter die „Dialektik der Aufklärung“ im Sinne von HORKHEIMER und ADORNO, „weil man mit den Aporien einer sich selbst verneinenden Philosophie als Wissenschaftler nicht leben kann“ (ebd., S. 172)².

HABERMAS beansprucht eben nicht, die Aporien einer sich selbst verdächtig gewordenen Vernunft zu überwinden. Er reagiert mit seiner Theorie auf ein Begründungsdefizit im Sinne einer durch historische Rekonstruktionen plausibilisierten Notlösung. Seine zentrale Intuition ist dabei, „daß in sprachliche Kommunikation ein Telos von gegenseitiger Verständigung eingebaut ist“ (ebd., S. 173; vgl. auch HABERMAS 1981 I, S. 533). Ein sprachtheoretischer Begriff kommunikativer Verständigung soll das Defizit der diagnostizierten Selbstdementierungen aufheben (vgl. HABERMAS 1985b, S. 174) und gerät damit in den Rang einer allgemeinen *conditio humana*. Die Theorie kommunikativen Handelns im Sinne von HABERMAS kommt damit einem wichtigen Motiv der Moderne nach: diese „kann und will ihre orientierenden Maßstäbe nicht mehr Vorbildern einer anderen Epoche entleihen, sie muß ihre Normativität aus sich selber schöpfen“ (HABERMAS 1985a, S. 16). Mit der Emanzipation der vernünftigen Erkenntnis von überkommenen Vorschriften verknüpfen sich die Not und die Nötigung, selbst für alles aufkommen zu können. Die Kontingenz der Moderne verbindet sich mit dem Heimweh nach einem Binnenort der Sicherheit.

Dennoch: Die in der Abwehr vernunftkritischer Konzepte fungierenden sprachlichen

Figuren der Selbstverneinung der Philosophie und der Vernunft sind problematisch. Es geht den Theoretikern, die HABERMAS vor den Diskurs der Moderne zitiert, nicht um Zerstörungen von Vernunft und Philosophie. Die Unterstellung dieser globalen Demontagen und der politisch-richterliche Blick auf die Folgen sind irreführend.

Ein Monopol für Verständigung ist schwerlich dingfest zu machen. Deshalb geht es den philosophischen Kritiken der Moderne darum zu zeigen, daß es der Vernunft eigentümlich ist, stets an ihre Grenzen zu stoßen, und daß Philosophie als ihr Sprachrohr mit diesen Grenzen umzugehen hat. Philosophie erfüllt sich nicht in sich selbst, sondern grenzt an die Nicht-Philosophie, die bestimmend zu ihr gehört und in keiner Versöhnungsfigur aufzuheben ist. Die Kommunikationstheorie verhilft so gesehen nicht dazu, „die normativen Gehalte humanen Zusammenlebens auf eine unverdächtige Weise ein[zu]führen“ (HABERMAS 1985b, S. 190), weil sie die Möglichkeit einer letzten Begründung eher suggeriert als aufweist und weil sie der Vernunft nicht dabei helfen kann, ihre Verzweiflung an sich selbst zu heilen. Die Ambivalenzen der Moderne sind mehr als bloß zwei Seiten einer Medaille, sie sind sich wandelnde Möglichkeiten, die unter bestimmten Bedingungen verwirklicht werden können, und zwar als menschliche sowohl als auch als unmenschliche. Deshalb gelangt man auch nicht an einen Humanismus höherer Art, wie er HEIDEGGER vorschwebte, sondern nur an eine „verratene Eigentlichkeit“ im Sinne PLESSNERS. Wahrheit und die Nacht der Wahrheit gehören zusammen, man kann das eine nicht haben ohne das andere, so daß die Gefahr, daß das Bekämpfte den Sieg erringt, niemals endgültig gebannt ist. Die Mehrdeutigkeit unserer Existenz führt zu einer Labilität, der wir uns stellen müssen, und zu einer Angst, die begründet ist, denn: – „wenn man versucht, diese Angst auszuschließen, wenn man ihr keine Luft verschafft, dann verschlimmert man sie“ (LYOTARD 1989, S. 13).

Vor diesem Hintergrund ist der moralische Anspruch, daß jedes Denken seine Verkennung als Anweisung zum Handeln trotz seiner radikalen Ansprüche abzuwehren habe, als Nötigung zum Unmöglichen decouvriert, weil aus der *conditio humana* keine menschliche Praxis abzuleiten ist. Mitmenschliche Existenz ist aus der Beschränkung der Freiheit eines Denkens, das sich selbst in Zweifel zieht, nicht zu gewinnen. Das Bild des Menschen, mit dem sich diese Hoffnungen verbanden, verschwindet „wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“ (FOUCAULT 1978, S. 462). Der Humanismus kann nicht weiter „grollend auf seiner heiteren Nichtexistenz schlafen“ (vgl. ebd., S. 388f. und NIETZSCHE 1873/1988, S. 877). Wir müssen laborieren mit unserer konflikthaften Existenz, was möglich ist, wenn wir ihre Mehrdeutigkeit akzeptieren und gleichzeitig nach einem Umgang mit ihr suchen, wobei beides nicht in einem wie immer auch gearteten ganzheitlichen Konzept zu verbinden ist. Das bedeutet, daß wir uns nicht einer Option für das Projekt der Moderne unterwerfen müssen, indem wir die Verzweiflung der Vernunft an sich selbst annullieren. Vielmehr können wir die Emanzipationsideale der Moderne verteidigen und gleichzeitig wissen, daß wir dafür keinen Begründungsanker finden. Ein Plädoyer für Vernunftpotentiale einer in sich ambivalenten Aufklärung kann die Selbstkritik der Vernunft nicht absorbieren. Beide Positionen stehen nebeneinander. Sie können sich im strengen Sinne nicht widersprechen, weil sie nicht über dasselbe reden. Während die eine Position versucht, die Not zu begreifen, arbeitet die andere an einer Not-Lösung³. Nur so können sich die unterschiedlichen Perspektiven wechselseitig bereichern. Ihre Beziehung ist ihre Differenz, die die Unmöglichkeiten der jeweils anderen Positionen bewahrt, sie aber um ihre Möglichkeiten beneidet.

Anmerkungen

- 1 Die Titelformulierung spielt absichtlich auf die von FERRY und RENAUT unter dem Thema: „Antihumanistisches Denken. Gegen die französischen Meisterphilosophen“ veröffentlichte Polemik (FERRY und RENAUT 1987) an, die geradezu exemplarisch ist für die Strategie dieser falschen Alternative. HABERMAS wird in seiner Auseinandersetzung mit zeitgenössischen französischen Philosophien unter dem Titel: „Der philosophische Diskurs der Moderne“ (1985 a) den einzelnen Autoren zwar gerechter als FERRY und RENAUT, arbeitet aber mit einem ähnlichen Muster der Auseinandersetzung. Die Kritiken leitender moderner Konzeptionen werden vor ein Tribunal zitiert, vor dem sie ihre „politische Moralität“ auszuweisen haben. Es ist ein besonderes Verdienst von WOLFGANG ESSBACH, Hintergründe dieser eigentümlichen Konfliktsituation am Beispiel der deutschen FOUCAULT-Rezeption verständlich gemacht zu haben (ESSBACH 1988; ESSBACH 1991).
- 2 WERNER HELSPER führt in seiner detaillierten Habermaskritik (HELSPER 1989, S. 23ff.) überzeugend aus, daß HABERMAS' kommunikationstheoretische Wende weder aus den Aporien früherer Kritischer Theorie herausführt noch gleichsam vor ihnen haltmacht, sondern eine „neue Spielart“ erzeugt: „Denn genauso wie die ‚düstere Utopie‘ der verwalteten Welt geschichtsphilosophisch begründet ist, ist die ‚strahlende Utopie‘ zwanglos sich einigender Subjekte in der allgemeinen Gattungsfähigkeit sprachlicher Verständigung fundiert – und provokativ formuliert: darin, daß Menschen eben Menschen sind.“ (HELSPER 1989, S. 38)
- 3 Es wäre eine fällige Aufgabe, die Differenz genauer zu bestimmen, die darin besteht, daß philosophische Theorien zwar politische *Implikationen* haben, aber nicht zwangsläufig in politische Handlungstheorien zu *übersetzen* sein müssen. Diese Differenz markiert auch den Unterschied der hier skizzierten Überlegungen zu RORTYs Konzept, in dem „geplante autonome Selbst-Erschaffung“ und soziale Gerechtigkeit zwar in einer Person kombiniert, aber theoretisch nicht synthetisiert werden können, das also ein konfliktfreies Nebeneinander von politischer Option für Liberalität und metaphysikfreier Ironie begründen soll.

Literatur

- ANDERSCH, A.: Der Vater eines Mörders. Zürich 1982.
- BÖDEKER, H.E.: Menschheit, Humanität, Humanismus. In: BRUNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 3, Stuttgart 1982, S. 1063–1128.
- ESSBACH, W.: Zum Eigensinn deutscher Foucault-Rezeption. In: Spuren. Sonderheft „Michel Foucault“. 1988, S. 40–44.
- ESSBACH, W.: Deutsche Fragen an Foucault. In: EWALD, F./WALDENFELS, B.: Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt a.M. 1991, S. 74–85.
- EULER, P.: Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F.I. Niethammers pädagogischer „Streitschrift“. Weinheim 1989.
- EVERS, E.A.: Über die Schulbildung zur Bestialität. In: JOERDEN, R. (Hrsg.): Dokumente des Neuhumanismus I. Weinheim ²1962, S. 46–87.
- FERRY, L./RENAUT, A.: Antihumanistisches Denken. Gegen die französischen Meisterphilosophen. München/Wien 1987 [Paris 1985].
- FOUCAULT, M.: Sexualität und Wahrheit. Bd. 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt a.M. 1983 [Paris 1976].
- FOUCAULT, M.: Absage an Sartre: Interview von Madeleine Chapsal (1966). In: SCHIRWY, G.: Der französische Strukturalismus. Mode – Methode – Ideologie. Reinbek b. Hamburg 1984.
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a.M. ²1978 [Paris 1966].
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde., Frankfurt a.M. 1981.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt a.M. 1985a.
- HABERMAS, J.: Dialektik der Rationalisierung. In: Ders.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a.M. 1985b.
- HABERMAS, J.: Vergangenheit als Zukunft. Zürich 1990.
- HEIDEGGER, M.: Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den „Humanismus“. Bern ²1954.

- HELSPER, W.: Selbstkrise und Individuationsprozeß. Subjekt- und sozialisationstheoretische Entwürfe zum imaginären Selbst der Moderne. Opladen 1989.
- HERDER, J.G.: Fragmente zu einer „Archäologie des Morgenlandes“. [1769] In: Sämtliche Werke Bd. VI. Hrsg. v. SUPHAN, B. Reprographischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1883. Hildesheim 1967.
- HERDER, J.G.: Vom Erkennen und Empfinden, den zwei Hauptkräften der Menschlichen Seele. [1775] In: Sämtliche Werke Bd. VIII. Hrsg. von SUPHAN, B. Reprographischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1892. Hildesheim 1967.
- LUHMANN, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 2. Frankfurt a.M. 1981.
- LYOTARD, J.-F.: Das Inhumane. Wien 1989 (Paris 1988).
- MERLEAU-PONTY, M.: Humanismus und Terror. Frankfurt a.M. 1966 (Paris 1947).
- MERLEAU-PONTY, M.: Das Auge und der Geist. In: Ders.: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg 1984 (Paris 1964, 1953, 1960), S. 13–43.
- NIETHAMMER, F.I.: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit. Jena 1808 (in der Bearbeitung von WERNER HILLBERECHT. Weinheim – Berlin – Basel 1968).
- NIETZSCHE, F.: Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne. In: Kritische Studienausgabe. Hrsg. v. GIORGIO COLLI und MAZZINO MONTINARI. Bd. 1. München 1988, S. 873–890.
- NIETZSCHE, F.: Also sprach ZARATHUSTRA. In: Kritische Studienausgabe. Hrsg. von GIORGIO COLLI und MAZZINO MONTINARI. Bd. 4. München 1988.
- NIETZSCHE, F.: Zur Genealogie der Moral. In: Kritische Studienausgabe. Hrsg. v. GIORGIO COLLI und MAZZINO MONTINARI. Bd. 5. München 1988, S. 245–412.
- PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Bd. 2. Hrsg. und mit einem Anhang fortges. v. RUDOLF LEHMANN. Berlin und Leipzig³ 1921.
- PLESSNER, H.: Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus (1924). In: Ders.: Gesammelte Schriften V. Frankfurt a.M. 1981, S. 7–133.
- PLESSNER, H.: Die Frage nach der *Conditio humana* (1961). In: Ders.: Gesammelte Schriften VIII. *Conditio humana*. Frankfurt a.M. 1983, S. 136–217.
- PLESSNER, H.: Das Problem der Unmenschlichkeit (1967). In: Ders.: Gesammelte Schriften VIII. *Conditio humana*. Frankfurt a.M. 1983, S. 328–337.
- RORTY, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a.M. 1989 (Cambridge 1989).
- RUHLOFF, J.: Renaissance, Humanismus, Bildungstheorie der Gegenwart. Einführende Bemerkungen zum Problem und zur Intention der Studien. In: Ders. (Hrsg.): Renaissance-Humanismus. Zugänge zur Bildungstheorie der frühen Neuzeit. Essen 1989, S. 9–41.
- SCHELLING, F.W.J.: Rezension: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit dargestellt von FRIEDRICH IMMANUEL NIETHAMMER. Jena 1808. In: SCHELLINGS Werke. Nach der Originalausgabe in neuer Anordnung hrsg. v. MANFRED SCHRÖTER. Dritter Ergänzungsband: Zur Philosophie der Kunst. 1803–1817. München 1959, S. 457–480.
- SCHÜTZ, E.: Humanismus als anthropologische Herausforderung. In: SCHURR, J./BROECKEN, K.H./BROECKEN, R. (Hrsg.): Humanität und Bildung. Hildesheim – Zürich – New York 1988, S. 341–351.
- SCHÜTZ, E.: Humanismus als „Humanismuskritik“. In: ZfPäd. 37 (1991), S. 1–18.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik, Postfach 10 21 48, D-4630 Bochum 1.